مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية) المجلد ١٣، العدد ٢ (١٩٩٩) ٥٦٠-٥٩٥

أهمية أنماط سلوكية مختارة ودرجة ممارستها لدى مديري المدارس الحكومية والمدارس الخاصة في منطقتي القدس ورام الله كما يراها المعلمون والمديرون

The importance of selected task behaviors and the degree of their practice by public and private schools principals as perceived by teachers and principals

محمد عابدين

Mohammad Abdeen

كلية الدراسات العليا، جامعة القدس، القدس، فلسطين

تاريخ التقديم: (١٩٩٨/٩/٧)، تاريخ القبول: (١٩٩٩/٤/٧)

ملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى أهمية أنماط سلوكية مختارة، ودرجة ممارسة المديرين في المدارس الحكومية والخاصة في منطقتي القدس ورام الله لها، إضافة إلى التعرف إلى أثر متغيرات السلطة المشرفة والمهنة على تصورات المعلمين والمديرين نحو ذلك. ولتحقيق ذلك، تمّ إعداد استبانة خاصة اشتملت على أبرز الأنماط السلوكية للمدير، والمتمركزة حول تخطيط، وقيادة، وتقويم عمليتي التعليم والتعلم. و تمّ التأكد من صدقها وثباتها. وقد أجريت الدراسة على عينة طبقية عشوائية من معلمي المدارس الحكومية والمدارس الخاصة ومديريها في منطقتي القدس ورام الله قوامها ٢٠٧مديراً و معلماً، استجاب منهم ١٧٧ شخصاً.

قام الباحث باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة الدراسة لدرجتي الأهمية والممارسة للأنماط السلوكية المختارة منفردة وحسب المجالات والدرجة الكلية،

واستخدم اختبار "ت" لدراسة أثر كل من السلطة المشرفة والمهنة على تصورات المعلمين والمديرين لدرجة أهمية فقرات الاستبانة ودرجة ممارسة المديرين لها.

أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leq ٠,٠٥$ بين تصورات المعلمين والمديرين لدرجة أهمية الأنماط السلوكية تعزى للسلطة المشرفة سواء في المجالات أو المقياس الكلي، أو تعزى للمهنة في مجالي القيادة والتقويم والمقياس الكلي. وفي المقابل، كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين تصورات المعلمين والمديرين لدرجة ممارسة المديرين للأنماط السلوكية تعزى للسلطة المشرفة في مجالي التخطيط والقيادة والمقياس الكلي لصالح المدارس الخاصة، وفروق دالة إحصائياً تعزى للمهنة في المجالات الثلاثة والمقياس الكلي لصالح المديرين. وقد تضمنت الدراسة عدداً من الاستنتاجات والتوصيات أهمها: القيام بدراسة تحليلية لأسباب الفروق في تصورات المعلمين والمديرين لدرجة ممارسة الأنماط السلوكية المختارة، وتعديل التشريعات والتعليمات ومتطلبات العمل للمديرين من أجل رفع كفاياتهم المهنية ودرجة ممارستهم للأنماط السلوكية المرغوبة، وعقد دورات تدريبية للمديرين للارتقاء بمهاراتهم وزيادة قدراتهم.

The study was aimed at investigating the degree of importance of selected task behaviors to the principal, and the degree of their existence according to both teachers and principals, and investigating any significant differences in their perceptions with regard to school kind and job. A questionnaire of 32 items was designed, and its validity and reliability for use were determined. A stratified random sample of 207 principals and teachers from the government and private schools at the Jerusalem and Ramallah districts was chosen, of whom 177 responded.

The researcher determined means and standard deviations of responses and used T-test to test the effect of the school kind and job on the respondents' perceptions of the degree of importance and degree of existence of the task behaviors.

Overall, the research results showed no significant differences between parameter towards the degree of importance of the identified task behaviors.

However, there were significant differences between responses towards the degree of existence of the task behaviors, due to the school kind and the respondents' job. Recommendations for further research, training, and reconsideration of local principalship requirements and legislation were made.

مقدمة

شهد القرن العشرون تطورات وتغيرات متعاظمة في مجالات الحياة المختلفة، وفي أنظمة المجتمع. وقد طالت تلك التغيرات النظام التربوي بمدخلاته، وعملياته، ومخرجاته. وظهرت نظريات وتنظيمات متجددة، بل ومتبدلة حول مهام مديري المدارس، وعلاقتها بفعالية المدارس، خاصة في العقدين السادس والسابع من هذا القرن (Edmonds, 1979)، وحول ضرورة تحديث المدير لنمط إدارته، كي تكون مدرسة فعّالة (Sergiovanni, 1991). وبناء على تلك التغيرات، فلم يعد مدير المدرسة مجرد رجل إدارة تقليدي يهتم بضبط أعمال المدرسة ومراقبتها، بل أصبح ينظر إليه باعتباره قائداً تربوياً، ومعلماً أولاً، وقدوة للمعلمين، كما ازداد دور المدير في رفع مستوى تحصيل الطلاب (السعود، ١٩٩٤).

ومن البديهي القول إن لمدير المدرسة موقعاً هاماً في مؤسسات التعليم الرسمية، وذلك جراء وقوفه على رأس تنظيم المدرسة. فمدير المدرسة مسؤول عن تصريف الأمور الإدارية فيها، وعن توفير بيئة تربوية إيجابية وصحيحة توفر للطلاب الجو الأمثل للتعلم، بكل ما يتطلّبه ذلك من متابعة للمنهاج ومحاولة تطويره وتحسينه، وعن تنمية مهارات المعلمين وقدراتهم. وبلا شك، فإن هذا الموقع يعطي مدير المدرسة سلطة وصلاحية تمكنه من التأثير في الطالب، والمعلم، والمنهاج، وتحصيل الطلبة، أو بمعنى آخر: في مجمل عمليتي التعليم والتعلم. كما يضع عليه مسؤوليات جساماً، فتزيد بذلك توقعات المسؤولين، والمعلمين، والطلبة، وأولياء الأمور نحوه. ويسود الاعتقاد أن مدير المدرسة هو الشخص القادر على قيادة المدرسة، وتوجيهها، وتفعيلها، والأخذ بها نحو المجد والصدارة (Hallinger & Heck, 1996)، وهو ما لا يتأتى للمعلمين، أو

المسؤولين في مكاتب ومديريات التربية والتعليم، أو أساتذة الجامعات والباحثين (Blumberg & Greenfield, 1986). ولعلّ القول المأثور لأمير المؤمنين عثمان بن عفان – رضي الله عنه – : "إن الله ليزع بالسلطان ما لا يزع بالقرآن" يعزز ذلك.

ورغم ما حظي به مدير المدرسة من قسط وافر من الدراسة والاهتمام في الأدب التربوي، فإن ذلك لا يقلل من شأن غيره، خاصة المعلمين، في تفعيل المدرسة وتحقيق أهدافها. وإن نجاح المدرسة وفاعليتها يعتمدان على ثلاثة عوامل أو ثلاث ركائز هي: ملاءمة الإدارة، وجاهزية المعلم، واستعداد المتعلم (SlaSlater & Teddie,.1996).

لقد اتجهت بعض الدراسات إلى الربط بين فعالية المدارس من جهة، وبين ما يقوم به المديرون من أعمال ومهام في مدارسهم من جهة أخرى، وكان من أوائل تلك الدراسات دراسة ويبر (Weber)(الشهيرة عام ١٩٧١. بل إن بعض الدراسات ترى صعوبة الفصل بين المدرسة الفعّالة والمدير الفعّال (L Lipham, 1981). من ناحية أخرى، ترى دراسة Hallinger & Heck (١٩٩٦) أن هذه العلاقة معقدة ومن غير السهل إثباتها، ذلك أن دور المدير ينظر إليه كشبكة من العلاقات البيئية والشخصية والمدرسية التي تمتزج لتؤثر في نتاجات عمله. وتعتمد الدراسات التي تربط بين فعّالية المدرسة ومديرها على النظر في درجة تحقيق الأهداف المنوط بالمدرسة تحقيقها، وهو ما يحدد مدلول الفعّالية، وعلى الربط بين الأنماط السلوكية الإدارية وأهداف المدرسة. وهناك دراسات اعتمدت على نظرية الدور لتحديد مهام مدير المدرسة ومجالات ذلك الدور في تفعيل المدرسة (صنبر، ١٩٨٥).

إن مدير المدرسة يضطلع بأعمال عديدة، وهو مسؤول أمام الله تعالى، ثمّ أمام رؤسائه والمجتمع عن سير العملية التربوية. ويجري إعداد المديرين واختيارهم في البلدان المختلفة بأساليب وأشكال شتى، تبعاً للظروف السياسية والاجتماعية والاقتصادية السائدة في تلك البلدان. غير أن الأنظمة التربوية في العالم عموماً ترغب في أن تتوفر للمدير صفات إدارية ومهنية وقيادية، إضافة إلى توفر مهارات واستعدادات ومؤهلات من شأنها أن تساعده على القيام بعمله وتحقيق متطلباته على الوجه الأكمل. وفي فلسطين، يخضع اختيار وتعيين مديري المدارس

لمعايير متعددة نظراً لتعدد السلطات المشرفة على التعليم، ومن تلك المعايير ما يمكن قبوله، ومنها ما هو موضع انتقاد، خاصة حين تتغلب المعايير الاجتماعية والسياسية والاقتصادية على غيرها من المعايير التربوية والموضوعية.

ونظراً لتعدد طرق وأشكال اختيار المديرين وتعيينهم، فقد تتأثر مخرجات العملية التربوية – وهم الطلبة – بذلك. أي أن كفاية الطلبة الخريجين ومواصفاتهم تتأثر بكفاية المديرين ومهاراتهم، علاوة على كفاية المعلمين ومهاراتهم. كما أن درجة إعداد المدير وكفايته تؤثر على ما يقوم به المدير من ممارسات وأعمال مرتبطة بعمله.

مشكلة الدراسة

يسود التذمر أوساط المهتمين بالتعليم مسئولين، ومعلمين، وطلبة، وأولياء أمور، من تدني مستوى التعليم عامة، وتراجع مستويات تحصيل الطلبة في فلسطين في السنوات الأخيرة، وهو ما عبرت عنه حنانيا (١٩٩٣، ص٣) بأنه وضع "وصل إلى مرحلة تنذر بالخطر على الأجيال القادمة ومستقبل المجتمع الفلسطيني". وقد كان هذا التراجع، ولا يزال، موضوع بحث ودراسة في الدوائر الرسمية والأكاديمية والتربوية الفلسطينية من خلال المؤتمرات، وورشات العمل، والأيام الدراسية، واللقاءات التربوية.

ويبدو جلياً أن عدداً من أولياء الأمور يرغبون بإلحاق أبنائهم بالمدارس الخاصة مبررين ذلك – حسب زعمهم– بأن الاهتمام بالتعليم والتعلم – أي بالمديرين والمعلمين والطلبة – في المدارس الخاصة أفضل من مثيله في المدارس الحكومية. كما يلاحظ وجود اهتمام متزايد لدى بعض المختصين والمستثمرين في فلسطين بإنشاء مدارس خاصة تستقطب كفاءات إدارية وتعليمية عالية، مما قد ينعكس على المدارس الحكومية، ويساهم بشكل ما في الإبقاء عل المستوى المتدني لتحصيل الطلبة.

وحينما يجري البحث في هذه المشكلة، فلا بد من دراسة دور المدير في حلّها، أي في رفع مستوى التعليم، ورفع مستوى تحصيل الطلبة. بمعنى آخر: لا بد من معرفة دور المدير في

تحقيق كفاية المدرسة وفاعليتها، من خلال ما يقوم به المدير من مهام وممارسات، وهو ما تقوم به هذه الدراسة. وتتحدد مشكلة الدراسة من خلال الأسئلة التالية:

١. ما المهام والأعمال التي يمكن أن يقوم بها مدير المدرسة لدعم عمليتي التعليم والتعلم؟
٢. ما درجة قيام المدير بتلك المهام والأعمال؟
٣. هل هناك فروق بين المديرين في قيامهم بتلك الأعمال باختلاف السلطة المشرفة (حكومية أم خاصة)؟
٤. هل هناك فروق بين المديرين والمعلمين في تصوراتهم لأهمية تلك الأعمال تبعاً للسلطة المشرفة والمهنة؟
٥. هل هناك فروق بين المديرين والمعلمين في تصوراتهم لدرجة ممارسة المديرين لتلك الأعمال تبعاً للسلطة المشرفة والمهنة؟

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة في:

١. التعرف على حقيقة مهام وأعمال مدير المدرسة، وبالتالي الكشف عن المهام والأعمال غير المتوفرة في سلوك المدير، والتي يلزم قيامه بها، حيث إن هناك بعض المشكلات التي يواجهها المدير في علاقته مع معلميه وطلابه وأولياء أمور الطلبة قد تكون ناتجة عن عدم ممارسة المدير – طوعاً أو كرهاً – لسلوك إداري مرغوب فيه.
٢. دعم تحسين أداء المديرين ومساعدتهم في الرقي بمدارسهم من خلال تحديد حاجتهم إلى الإعداد والتدريب فيما يتعلق بأعمالهم الداعمة لعمليتي التعليم والتعلم.
٣. الكشف عن أية فروق ذات دلالة بين ما يقوم به مديرو المدارس الحكومية ومديرو المدارس الخاصة، مما يساعد في تقييم التعليم العام والذي يعتقد بضرورة تميزه وتفوقه على غيره.

إن النقاط السابقة ذات فائدة لواضعي السياسة التعليمية ومتخذي القرار، بحيث تساعد في النهوض بمديري المدارس، وتلبية احتياجاتهم المهنية، ليكونوا قادة يعملون ضمن جهود مشتركة

ومنظمة، ترفع شأن التعليم، ومستوى تحصيل الطلاب، وبما يساعد على تقدم خريجي المدارس ورفعتهم، خاصة أن هناك سعياً دؤوباً لإحداث تغيير نوعي في التعليم الفلسطيني.

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة إلى هدفين رئيسيين يتمثلان في التعرف إلى:

١. تصورات المعلمين والمديرين فيما يتعلق بطبيعة المهام والأعمال التي يرونها على درجة من الأهمية للمديرين، ثم درجة ممارسة المديرين لتلك المهام والأعمال.
٢. أية فروق ذات دلالة إحصائية بين تصورات المعلمين والمديرين لدرجة أهمية ثمّ لدرجة ممارسة تلك المهام والأعمال تبعاً لاختلاف السلطة المشرفة والمهنة.

فروض الدراسة

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين تصورات المعلمين والمديرين لدرجة أهمية بعض المهام والأعمال المنوطة بالمديرين تعزى للسلطة المشرفة.
٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين تصورات المعلمين والمديرين لدرجة ممارسة بعض المهام والأعمال المنوطة بالمديرين تعزى للسلطة المشرفة.
٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين تصورات المعلمين والمديرين لدرجة أهمية بعض المهام والأعمال المنوطة بالمديرين تعزى للمهنة.
٤. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين تصورات المعلمين والمديرين لدرجة ممارسة بعض المهام والأعمال المنوطة بالمديرين تعزى للمهنة.
٥. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات درجتي الأهمية والممارسة لبعض المهام والأعمال المنوطة بالمديرين عند المعلمين والمديرين.

٥٦٧ ـــــــ

عالياً في القراءة، للوقوف على خصائصها. وأكدت الدراسة أن للإدارة المدرسية دوراً أساسياً في فعالية المدرسة. ففي كل واحدة من تلك المدارس، كان المدير يتصرف كقائد تربوي، فيظهر اهتماماً بطلابه، ومتابعة لاكتسابهم المهارات، ويساعد معلميه في ابتكار استراتيجياتهم التعليمية، ويهتم بتنظيم موارد مدرسته، ويعمل على إيجاد بيئة مؤنسة في المدرسة.

وتوالت الدراسات بعد ذلك، وتشكلت مجموعات عالمية لدراسة فعالية المدارس، والعوامل أو الخصائص التي تجعل مدرسة ما فعّالة، بينما يقود غيابها لوصف المدرسة بأنها غير فعّالة. من أبرز تلك الدراسات دراسات:

Brookover & Lezotte (1977); Clark, Lotto. & Astuto (1984); Edmons (1979); Goldring & Pasternack (1994); Holdway & Johnson (1993); Reitzug (1994); Valentine & Bowman (1993); and Wildy & Dimmock (1993).

فقد أظهرت تلك الدراسات أن مديري المدارس الفعّالة، والتي يظهر فيها مستوى تحصيل عالٍ لطلابها، يهتمون بعمليتي التعليم والتعلم، ولا يحصرون أنفسهم بالمهام الإدارية التقليدية، والتي يمكن لنواب المديرين أو بعض المعلمين القيام بها. ومن أهم الأعمال أو المؤشرات على الاهتمام بعمليتي التعليم والتعلم من قبل المديرين التي أبرزتها تلك الدراسات: (١) انخراط المديرين في العمل مع معلميهم فيما يتعلق بتحديد ملامح الأهداف التعليمية، والخبرات، والأنشطة الملائمة لمستويات الطلاب المتنوعة، واختيار الأساليب والإستراتيجيات المناسبة في التدريس والتقويم، وتوفير الوسائل الملائمة لذلك. (٢) تشجيع المعلمين على العمل معاً بروح الفريق، وعلى النماء وتحسين أدائهم، وقدراتهم، ومتابعة تحصيلهم.

وقد أشارت الدارسات المذكورة إلى وجود علاقة إيجابية دالّة بين تلك الخصائص والمؤشرات من جانب مدير المدرسة وبين تحصيل الطلاب. وبرغم غياب الاتفاق بين تلك الدراسات فيما يمكن اعتباره مهاماً أساسية لدور مدير المدرسة، غير أنها - أي الدراسات - تعتبر أن المجالات التالية هي محور تلك المهام: (أ) تخطيط وتنظيم عمليتي التعليم والتعلم، (ب) قيادة عمليتي التعليم والتعلم، و(ج) مراقبة وتقويم عمليتي التعليم والتعلم.

ومما لا شك فيه أنه لم يكن أمراً سهلاً أن يتم تحديد مواصفات محددة للمدارس الفعّالة وغير الفعّالة، وتحديد المتغيرات ذات العلاقة بتحصيل الطلاب، خاصة أن هنـــاك متغـيرات طارئـة، ومتغيرات أولية تنظيمية وبيئية تسهم في تقدم تحصيل الطلاب (H allinger & Heck, 1996; Scheerens, 1991).

وفي دراسة أجراها مورتمور وآخرون (M ortimore et al, 1988) على مجموعة مـــن المدارس الثانوية البريطانية، تحدد أن المدرسة الفعّالة هي التي يصـل فيـها تحصيـل الطـلاب المعرفي والاجتماعي مستوى رفيعاً. وقد تحددت بعض الخصائص لتلك المدرســـة، فوجـد أن منها: وجود قيادة هادفة واضحة المعالم للمدير، إضافة إلى عدد من العوامل المتعلقة بـــالمعلمين والبيئة التعليمية. وتعني هذه القيادة أن يفهم المدير حاجات المدرسة وينـــهمك فيـها، بالتشـاور والتعاون مع معلميه، خاصة فيما يتعلق بوضع ملامح ومعالم المنهاج، والخطط اللازمة لتحقيـــق تحصيل الطلبة بشكل عالٍ.

أما على صعيد الدراسات العربية والمحلية، فقد أجريت بعض الدراسات حول مـــهام ودور مدير المدرسة في المرحلتين الأساسية والثانوية (سابقاً المراحل الإلزامية والإعدادية والثانويـــة)، وكانت بعض تلك الدراسات لباحثين محليين أجريت في الجامعات الأمريكيـــة، منـــها دراســات العزيزي (Azizi, 1975)، والهدهد (Alhudhud, 1984)، وإبراهيـــم (Ibrahim, 1985)، وعابدين (Abdeen, 1987). وقد حاولت تلك الدراسات الاســـتفادة مـــن نتـــائج وتوصيـــات الدراسات الأجنبية، رغبة من أصحابها في الإسهام بتقديم إطار نظري، وأحياناً عملي للنـــهوض بالإدارة المدرسية بشكل خاص، وبالتعليم بشكل عام، في البلاد العربية. وقد بينت تلك الدراســات أن هناك فروقاً بين تصورات المعلمين والمديرين حول واقع السلوك القيادي للمديرين، حيث أسند المعلمون إلى المديرين علامات أقل مما أسنده المديرون لأنفسهم في معظم المجالات القيادية التـي أوردتها الدراسات استناداً إلى الدراسات الأجنبية. وتجدر الإشارة إلى أن دور مديـــر المدرســة العربية لا يتطابق ودور مدير المدرسة الأمريكية أو البريطانية أو الهولندية (هذه الدول صاحبـــة أكبر كمّ من الدراسات حول فعالية المدارس). فإدارة التعليم في البلاد العربية مركزية ، وســلطة

محمد عابدين ـــــــ

وفي العام ١٩٩٣، أقام مجلس التعليم العالي الفلسطيني بالتعاون مع منظمة اليونسكو ورشة عمل في القدس حول مستقبل مناهج التعليم الفلسطيني في المرحلة الثانوية. وقد تناولت الورشة واقع التعليم الفلسطيني، وعرضت تجارب بعض الدول الأجنبية، غير أنها تناولت البحث في إدارة المدرسة على استحياء (قدمت ورقة واحدة تحدثت عن الفكر التربوي الإداري وإدارة المدرسة كإطار عام). وقد أوصت الورشة بضرورة "اعتماد مفهوم الإدارة التربوية الحديثة التعاونية الديموقراطية التكاملية... وعقد دورات تربوية أثناء الخدمة للمديرين والمديرات ... وتدريبهم على استخدام الطرق الحديثة المبنية على التفكير التربوي المتجدد " (مجلس التعليم العالي الفلسطيني، ١٩٩٤، ص ٣٠).

وفي العام ذاته عقد مؤتمر تربوي في جامعة الأزهر في غزة تحت عنوان "الكفاءات التربوية العامة اللازمة لمعلمي المرحلة الابتدائية في فلسطين". وقد خلت أوراق المؤتمر من بحث أهمية دور المديرين في تطوير ورفع كفاءة المعلمين، علماً أن دور المدير يجب أخذه بالحسبان، حين بحث المشكلات التربوية المدرسية.

أما الأيام الدراسية فقد كانت ذات موضوعات شتى، وكان للإدارة المدرسية حظ متواضع منها، ففي عام ١٩٩٢، أقام مركز الدراسات والتطبيقات التربوية في رام الله يوماً دراسياً حول الإدارة التربوية بعنوان " من أجل قيادات تربوية فاعلة". وقد تناولت ورقتان أساسيتان فيه السلوك الوظيفي لمديري المدارس، ودور القيادة التربوية في تحديد الأهداف. وقد أشارت دراسة عابدين (١٩٩٢) في اليوم الدراسي إلى وجود فرق ذي دلالة بين تصورات المعلمين والمديرين للسلوك الوظيفي الفعلي للمديرين لصالح المدير، كما أشارت إلى عدد من العقبات التي تعترض عمل المديرين وتقلل فاعليتهم، وإلى الأنماط السلوكية غير المرغوب فيها والتي تعتبر مضيعة للوقت. ومما لا شك فيه، فإن اليوم الدراسي شكّل محور انطلاق أساسي في دراسة الأنماط السلوكية لمديري المدارس وتحليلها.

ونظراً لأهمية دور مدير المدرسة ومهامه في تفعيل عمليتي التعليم والتعلم، وللحاجة إلى الوقوف على ما يقوم به مدير المدرسة العربية، من أجل المساعدة في التخطيط، والسعي نحو ما

محمد عابدين ـــــــ

معلماً من المدارس الحكومية في رام الله، ٢٩ معلماً من المدارس الخاصة في القدس و٣٣ معلماً من المدارس الخاصة في رام الله، ٣ مديرين من المدارس الحكومية في القدس و٢٥ من مديري المدارس الحكومية في رام الله، و ٨ مديرين من المدارس الخاصة في كل من القدس ورام الله. ويبين الجدول (١) توزيع العينة واختيارها من مجتمع الدراسة.

الجدول (١): مجتمع الدراسة وتوزيع "**العينة**"* طبقياً حسب المنطقة والسلطة المشرفة والمهنة والجنس

المنطقة	القدس				رام الله			
السلطة المشرفة	حكومية		خاصة		حكومية		خاصة	
المهنة	معلم	مدير	معلم	مدير	معلم	مدير	معلم	مدير
ذكر	١٦٧/٨	١١/٢	١٩٦/٩	١٨/٤	٩٨٥/٤٩	٧٢/١٤	٢١٣/١٢	٢١/٤
أنثى	١٣٩/٧	٦/١	٣٩٢/٢٠	١٨/٤	٧٤٥/١٧	٥٢/١١	٤١١/٢١	٢٠/٤
المجموع	٣٠٦/١٥	١٧/٣	٥٨٨/٢٩	٣٦/٨	١٧٣٠/٨٦	١٢٤/٢٥	٦٢٤/٣٣	٤١/٨

* العينة مشار إليها بلون داكن تحته خط.

أداة الدراسة

بعد مراجعة ما جاء في الأدب التربوي المتنوع بخصوص الممارسات الإدارية لمديري المدارس وخصائص المدارس الفعّالة، استخلص الباحث لغرض الدراسة عدداً من المهام والممارسات التي يشار إليها بأنها ذات علاقة مباشرة بفاعلية المدرسة والمدير، أو بما يمكن وصفه بالإدارة التعاونية الإيجابية، والتي تدعم عمليتي التعليم والتعلم. ويشمل المجال الأول وظيفتي التخطيط والتنظيم، ويشمل المجال الثاني وظيفة القيادة، ويشمل المجال الثالث وظيفتي الإشراف والتقييم.

محمد عابدين ـــــــ

المقترحة بالحذف والتصحيح، ثم تمّت إعادة تحكيمها وفحصها، حتى اتفق المحكمون على صدقها، وجاءت في صورتها النهائية مكونة من ٣٢ عبارة. كما تمّ احتساب الاتساق الداخلي، حيث احتسب معامل الارتباط لكلّ فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس، وتراوحت معاملات الارتباط لدرجة الأهمية ما بين (٠,٣٢ - ٠,٧٤)، ولدرجة الممارسة ما بين (٠,٥٢ - ٠,٨٢) كما يبينها الملحق (٢)، وكلّها دالّة إحصائياً على مستوى الدلالة (α = ٠,٠٠١).

ثبات الأداة

فيما يتعلق بالثبات، فقد تمّ التأكد منه من خلال استخراج معامل الثبات للعينة الكلية بطريقة كرونباخ ألفا للمجالات الفرعية والمقياس الكليّ كما يبينه الجدول (٢). وقد كان معامل الثبات للمجالات والدرجة الكلية معامل ثبات عالٍ يفي بأغراض بالدراسة.

الجدول (٢): قيم ثبات المقياس بطريقة كرونباخ ألفا

المجال	درجة الأهمية	درجة الممارسة
التخطيط	٠,٨٣	٠,٩٦
القيادة	٠,٨١	٠,٨٩
التقويم	٠,٨١	٠,٩١
الدرجة الكلية	٠,٩٢	٠,٨٩

إجراءات الدراسة

وزعت الاستبانة باليد على عينة الدراسة البالغة ٢٠٧ مديراً ومعلماً. وقد تحددت للمديرين والمعلمين تعليمات الإجابة على الاستبانة، وكيفية إعادتها للباحث. وقد أعيد للباحث (١٧٧) استبانة منها ٣٦ استبانة للمديرين (٢١,٥ % من العينة الكلية)، و ١٣٩ استبانة للمعلمين (٧٨,٥

% من العينة الكلية)، وهي ما تمّ تحليله. وقد توزع المعلمون البالغ عددهم ١٣٩ معلماً من حيث نوع مدارسهم إلى ٩٠ معلماً حكومياً (٦٤,٧ %) و٤٩ معلماً في مدرسة خاصة (٣٥,٣ %)، بينما توزع المديرون إلى ٢٤ مديراً حكومياً (٦٣,٢ %) و١٤ مديراً خاصاً (٣٦,٨ %).

المعالجة الإحصائية

استخدم برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لإجراء اختبار "ت" (T-test) لحساب دلالة الفروق وكذلك اختبار "ت" للأزواج (paired T-test) لفحص الفرضية الخامسة، ولاستخراج معاملات الارتباط، ولاحتساب الأعداد والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول درجة أهمية ودرجة ممارسة كل واحد من الأنماط السلوكية، وكلّ مجال، والدرجة الكلية للمقياس كما وردت في الاستجابات. وتمّ تحويل الاستجابات اللفظية إلى استجابات رقمية، بحيث أعطيت الاستجابة "بدرجة كبيرة جداً" خمس درجات، و "بدرجة كبيرة" أربع درجات، و "بدرجة متوسطة" ثلاث درجات، و "بدرجة قليلة" درجتين، و "بدرجة قليلة جداً" درجة واحدة

تحليل النتائج ومناقشتها

حللت بيانات الدراسة وفق الفرضيات المذكورة سابقاً، للتأكد من وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمديرين، وبين المدارس الحكومية والمدارس الخاصة فيما يتعلق بدرجة أهمية النمط السلوكي للمدير، ودرجة ممارسة المدير له. ويبين الجدولان (٣) و (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين والمديرين حول درجتي الأهمية والممارسة لفقرات الاستبانة، ولمجالاتها الثلاثة، وللدرجة الكلية.

الجدول (٣): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لكل فقرة من حيث درجة الأهمية ودرجة الممارسة

رقم الفقرة	الفقرة	درجة الأهمية			درجة الممارسة		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	يشارك في تحديد الأهداف التربوية.	٤,٤٣٥	٠,٦٦٣	١٥	٣,٦٦١	١,٢٣٣	١٧
٢	يساعد المعلمين في صياغة الأهداف التدريسية.	٤,١٤٧	٠,٨٥٣	٢٩	٣,٥٢٥	١,١٣٠	٢١
٣	يساهم في تطوير المنهاج الدراسي.	٤,٠٩٦	٠,٩٩٢	٣٠	٣,٢٠٩	١,٥٢٩	٣١
٤	يساعد المعلمين في تطوير خططهم التدريسية.	٤,٢٤٩	٠,٨٨٢	٢٤	٣,٣٣٣	١,٢٤٢	٢٨
٥	يساعد المعلمين في اختيار المواد التعليمية المختلفة.	٤,٣٢٢	١,٠٠٢	٢٣	٣,٣٩٠	١,٢٣٠	٢٧
٦	يساعد المعلمين في استعمال المواد التعليمية المختلفة.	٤,٢١٥	٠,٩٠٤	٢٥	٣,٤٠٧	١,٢٥٩	٢٥
٧	يدخل تحسينات على طرق وأساليب التعليم.	٤,٣٩٥	٠,٨٨٦	١٩	٣,٥٧١	١,١٧٦	٢٠
٨	يعطي المعلمين الفرصة لتكييف المواد مع المتطلبات الفردية.	٤,٣٥٠	٠,٩٠٥	٢١	٣,٤٥٨	١,٢٢٩	٢٤
٩	يشارك في عملية التدريس الصفي.	٤,٠٥٦	١,١٤٢	٣٢	٣,٥٢٠	١,٢٤٤	٢٢
١٠	يعمل مع المعلمين لإزالة العقبات التدريسية.	٤,٦٥٠	٠,٧٠٨	٠٣	٣,٨٧٦	١,٢١٤	٠٤
١١	يراعي الفروق الفردية للطلبة.	٤,٦٩٥	٠,٥٥١	٠١	٤,١٣٠	١,٠٢٨	٠١
١٢	يخبر المعلمين بما يتوقع منهم في أعمالهم.	٤,٣٣٣	٠,٨٥١	٢٢	٣,٩٣٢	١,٢٦٤	٠٣
١٣	ينسق نشاطات المعلمين.	٤,٤٥٨	٠,٨١٩	١٣	٣,٨٤٧	١,٠٧٤	٠٨

... ... تابع جدول رقم (٣)

رقم الفقرة	الفقـــرة	درجة الأهمية			درجة الممارسة		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١٤	يوفر الفرص الملائمـــة ليعمـــل المعلمون كفريق.	٤,٤٣٤	٠,٧٦٦	١٦	٣,٧١٢	١,٢٣٩	١٣
١٥	يســـهل اســـتخدام المصـــــادر والوسائل من قبل المعلمين.	٤,٤٤٦	٠,٧٤٥	١٤	٣,٧٩٧	١,٠٧٤	١٠
١٦	يتابع تحصيل الطلاب بالتعـــاون مع المعلمين.	٤,٦٦٧	٠,٦٨٠	٠٢	٤,٠٣٤	١,١٤٨	٠٢
١٧	يشارك المعلمين فـــي تطويـــر الأنشطة التدريسية.	٤,٤٠٧	١,٠٠٨	١٨	٣,٨٥٣	١,٥٣٠	٠٥
١٨	يشجع المعلمين علـــى الإبـــداع والتجديد في تعليمهم.	٤,٤٦٣	٠,٨٦٦	١٢	٣,٦٦٧	١,٠٧٥	١٦
١٩	يحفز المعلمين علـــى تحســـين مستوى أدائهم.	٤,٥٤٢	٠,٨٥٩	٠٧	٣,٧١٢	١,١٢٤	١٣
٢٠	يساعد المعلمين على الإفادة مـن المعلومات لتقويم أنفسهم.	٤,٤٨٦	١,١٥٤	١٠	٣,٧٦٨	١,٥٤٤	١٢
٢١	يساعد في تطوير كفاءة المعلمين الجدد وغير المتمرسين.	٤,٥٣٧	٠,٩٦٥	٠٩	٣,٦١٦	١,٣٣٦	١٨
٢٢	يقوم بخطوات لتســـهيل متابعـــة المعلمين تحصيلهم العلمي.	٤,١٨٦	٠,٨٨٢	٢٦	٣,٢٢٠	١,١٩٨	٣٠
٢٣	يقوم بخطوات عمليـــة لتســـهيل الزيارات بين المعلمين ...	٤,٤١٢	١,٠٣٦	١٧	٣,٤٦٣	١,٣٩٨	٢٣
٢٤	يقوم بزيارات صفية للمعلمين.	٤,٠٧٩	٠,٨٦٢	٣١	٣,٣١٦	١,٢٣٠	٢٩
٢٥	يجتمع مع المعلمين قبل الزيـــارة الصفية لتحديد أهدافها.	٤,١٥٨	١,١٨١	٢٨	٣,٠١١	١,٤٩٠	٣٢
٢٦	يجتمع مع المعلمين بعد الزيـــارة الصفية لمناقشة نتائجها.	٤,١٦٩	٠,٩٩١	٢٧	٣,٣٩٥	١,٢٨٩	٢٦

تابع جدول رقم (٣) ... ...

رقم الفقرة	الفقـــرة	درجة الأهمية			درجة الممارسة		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
٢٧	يساعد المعلمين على تحديد نقاط القوة والضعف في أدائهم.	٤,٤٦٩	٠,٩٨٩	١١	٣,٥٩٩	١,٢٦٢	١٩
٢٨	يقدّر فعالية المعلمين.	٤,٥٤٢	٠,٧٣٨	٠٧	٣,٨٣٦	١,٤٨٥	٠٩
٢٩	يستمع إلى المعلمين باهتمام.	٤,٥٨٤	٠,٧٨٣	٠٦	٣,٨٥٣	١,١٨٧	٠٥
٣٠	يشرك المعلمين في اتخاذ القرارات المدرسية.	٤,٥٦٥	٠,٨١٧	٠٥	٣,٧٩٧	١,٢٤٠	١٠
٣١	يتحدث مع الطلبة حول تحصيلهم ومشكلاتهم.	٤,٥٨٨	٠,٦٧٠	٠٤	٣,٨٥٣	١,١٧٣	٠٥
٣٢	يسهل استخدام المصادر والوسائل من قبل الطلاب.	٤,٣٦٢	٠,٦٣٥	٢٠	٣,٦٨٤	١,٢١١	١٥

ويلاحظ في الجدول (٣) أن الفقرات (١١، ١٦، ١٠، ٣١، ٣٠، ٢٩، ٢٨، ١٩، ٢١، ٢٠) قد جاءت في الترتيب الأعلى من حيث الأهمية، بينما جاءت الفقرات (١، ١٦، ١٢، ١٠، ١٧، ٢٩، ٣١، ١٣، ٢٨، ١٥) في الترتيب الأعلى من حيث درجة الممارسة من قبل المديرين. وعلى العموم، فقد حازت كل الفقرات على متوسطات عالية لدرجة الأهمية في استجابات أفراد العينة تراوحت ما بين (٤,٦٩٥ - ٤,٠٥٦)، بينما تراوحت المتوسطات لدرجة الممارسة في استجاباتهم ما بين (٤,١٣٠ - ٣,٠١١). ويمكن الاستنتاج من ذلك أن المعلمين والمديرين في فلسطين يتفقون في تصوراتهم مع اتجاهات الإدارة المدرسية الحديثة التي تُعطي للمدير دوراً رئيسياً في دعم المعلم وتعزيز أدائه، ودعم الطالب وتعزيز تعلّمه، وأن هناك خللاً في السعي لبلوغ ذلك الدور أدّى إلى تباين في درجة ممارسة ذلك الدور. ويمكن أن يُعزى ذلك الخلل إلى النمط الإداري السائد في المدارس، مما يتطلب التوجه الصادق والحثيث نحو تغيير الممارسات الإدارية غير المرغوب فيها إلى ممارسات إدارية ديمقراطية.

أما من حيث المجالات، فيشير الجدول (٤) أن مجال القيادة جاء في الترتيب الأول في تصورات العينة الكلية من حيث الأهمية ودرجة الممارسة على حدّ سواء (المتوسط الحسابي = ٤,٤٣ للأهمية و٣,٦٩ لدرجة الممارسة)، وجاء مجال التقويم في الترتيب الثاني لكلّ من الأهمية ودرجة الممارسة (المتوسط الحسابي = ٤,٤١٢ للأهمية و٣,٦١٣ لدرجة الممارسة)، وجاء مجال التخطيط في المجال الأخير للأهمية ودرجة الممارسة سواءً (المتوسط الحسابي = ٤,٣٠٦ للأهمية و٣,٥٤٩ لدرجة الممارسة). ويمكن النظر إلى هذا الترتيب بأنه نتيجة طبيعية للنظرة التقليدية المقيّدة لدور المدير من قبل المديرين والمعلمين، حيث يتراجع دوره في التخطيط والتنظيم، بينما يتصدّر دوره القيادي في دعم التدريس ومساندة المعلمين ممارساته الإدارية، ويليه دوره في متابعة المعلمين والإشراف عليهم وتقويمهم.

الجدول (٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجتي الأهمية والممارسة على كل مجال من مجالات الدراسة مع ترتيبها وعلى الدرجة الكلية

المتغير	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
درجة الأهمية	التخطيط	٤,٣٠٦	٠,٥٧٦	٣
	القيادة	٤,٤٣٠	٠,٤٥٦	١
	التقويم	٤,٤١٢	٠,٥٥٩	٢
	الدرجة الكلية	**٤,٣٨٩**	**٠,٤٦٩**	
درجة الممارسة	التخطيط	٣,٥٤٩	٠,٩٤٥	٣
	القيادة	٣,٦٩٠	٠,٨٣٣	١
	التقويم	٣,٦١٣	٠,٩٤٤	٢
	الدرجة الكلية	**٣,٦٢٦**	**٠,٨٤٩**	

أما نتائج فرضيات الدراسة فهي كالتالي:

أولاً: نصّت الفرضية الأولى على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين تصورات المعلمين والمديرين لدرجة أهمية بعض المهام والأعمال المنوطة بالمدير تُعزى للسلطة المشرفة. وقد أظهر اختبار "ت" عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) تعود للسلطة المشرفة، سواء في المجالات أو الدرجة الكلية، كما يبينها الجدول (٥) وبذلك تكون الفرضية الأولى مقبولة. ويبين الجدول أيضاً ارتفاع متوسطات عينة الدراسة لأهمية مجالات الأنماط السلوكية المحدّدة في الاستبانة ودرجتها الكلية مما يدلّ على وعي المعلمين والمديرين للدور الذي يجب أن يلعبه المدير تربوياً واجتماعياً في تحسين المناخ النفسي للمعلمين والطلبة. ولعلّ هذا الوعي نتاج طبيعي للجهود المبذولة لتحسين كفايات المديرين، وكذلك لرفع وتحسين كفايات المعلمين. وتنسجم البيانات الواردة في الجدول والمتعلقة بدرجة أهمية مجمل الأنماط السلوكية التي حددتها الدراسة للمدير مع دراسات سابقة، منها دراسات صنبر (١٩٨٥) وعابدين (Abdeen, 1987).

الجدول (٥): نتائج اختبار "ت" لدراسة أثر السلطة المشرفة في تصورات المعلمين والمديرين لدرجة أهمية الأنماط السلوكية المختارة

المجال	السلطة المشرفة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	د.ح.	قيمة "ت"	الدلالة
التخطيط	حكومية	٤,٣٤	٠,٥٥	١٠٨		
	خاصّة	٤,٢٥	٠,٦٢	٦٧	١,٠٢	٠,٣١١
القيادة	حكومية	٤,٤٥	٠,٤٨	١٠٨		
	خاصّة	٤,٤٠	٠,٤١	٦٧	٠,٦١	٠,٥٤٠
التقويم	حكومية	٤,٤٥	٠,٥١	١٠٨		
	خاصّة	٤,٣٤	٠,٦٢	٦٧	١,٢٧	٠,٢٠٤
الدرجة الكلية	حكومية	٤,٤٢	٠,٤٦	١٠٨		
	خاصّة	٤,٣٤	٠,٤٨	٦٧	١,٠٧	٠,٢٨٧

ثانياً: نصّت الفرضية الثانية على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq$ ٠,٠٥) بين تصورات المعلمين والمديرين لدرجة ممارسة المدير لبعض المهام والأعمال المنوطة بالمدير تُعزى للسلطة المشرفة. وأظهرت نتيجة اختبار "ت" عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مجال التقويم منفرداً، بينما كانت هناك فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \geq$ ٠,٠٥) في مجالي التخطيط والقيادة وفي الدرجة الكلية لصالح المدارس الخاصّة، كما يبينها الجدول (٦)، وبذلك تكون الفرضية الثانية غير مقبولة. ويمكن تفسير ذلك بأن المديرين في المدارس الخاصّة أكثر توظيفاً لخبراتهم التربوية في عمليتي التعليم والتعلّم، وهو ما يمكن عزوه لعدد من الأسباب منها: انشغال مديري المدارس الحكومية بمهام إدارية، ومتطلبات روتينية، أو عدم وجود تنافس بينهم، وهو ما أظهرته دراسات العزيزي (Azizi, 1975) وقواسمة (١٩٩٣). كما يمكن عزوه إلى حرص مديري المدارس الخاصة على التفوق للمحافظة على بقائها واستمرارها وإقبال الطلاب عليها، أو توفّر الجو الداعم لمديري المدارس الخاصة من قبل مسئوليهم وأولياء أمور الطلبة أكثر من نظرائهم في المدارس الحكومية.

الجدول(٦): نتائج اختبار "ت" لدراسة أثر السلطة المشرفة في تصورات المعلمين والمديرين لدرجة ممارسة المدير للأنماط السلوكية المختارة

المجال	السلطة المشرفة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	د.ح.	قيمة "ت"	الدلالة
التخطيط	حكومية	٣,٣٧	٠,٩٩	١٠٨		
	خاصّة	٣,٨٣	٠,٧٩	٦٧	٣,٣٦	*٠,٠٠١
القيادة	حكومية	٣,٥٤	٠,٩٠	١٠٨		
	خاصّة	٣.٩٤	٠,٦٤	٦٧	٣,٤٥	*٠,٠٠٠٧
التقويم	حكومية	٣,٥٤	٠,٩٥	١٠٨		
	خاصّة	٣,٧٣	٠,٩٢	٦٧	١,٣٢	٠,١٩٠
الدرجة الكلية	حكومية	٣,٤٩	٠,٩٠	١٠٨		
	خاصّة	٣,٨٤	٠,٧١	٦٧	٢,٨٧	*٠,٠٠٤٦

* دالة عند مستوى $\alpha \geq$ ٠,٠٥

ثالثاً: نصّت الفرضية الثالثة على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين تصورات المعلمين والمديرين لدرجة أهمية المهام والأعمال المنوطة بالمديرين تُعزى للمهنة. وقد أظهرت نتيجة اختبار "ت" عدم وجود فروق دالة إحصائياً سوى في مجال التخطيط منفرداً ($P < 0.05$) لصالح المديرين، وعدم وجود فروق دالّة إحصائياً في مجالي القيادة والتقويم وعلى الدرجة الكلية، كما يبينها الجدول (٧)، وبذلك تكون الفرضية الثالثة مقبولة. ويمكن تفسير ذلك بأن المعلمين والمديرين يدركون جيداً درجة أهمية الأنماط السلوكية الواردة في الدراسة، وينظرون إلى المدير كقائد تربوي له دور مركزي في قيادة وتقويم عمليتي التعليم والتعلم، وأنه يتوقع منه مساعدة المعلمين والطلبة، وهو ما أشارت إليه دراسات الهدهد (Alhudhud, 1984)، وإبراهيم (Ibrahim, 1985)، وخشان (١٩٨٩)، وويلدي وديموك (Wildy & Dimmock, 1993). أما الفرق بين المعلمين والمديرين في مجال التخطيط، فيمكن عزوه إلى ارتفاع توقعات المديرين لأدوارهم، وهو ما أكّده صنبر (١٩٨٥)، وإلى تراجع بسيط في نظرة المعلمين لمهارة التخطيط لدى المدير، حيث يرى بعضهم أن المديرين تنفيذيّون وليسوا مخططين.

الجدول (٧): نتائج اختبار "ت" لدراسة أثر المهنة في تصورات المعلمين والمديرين لدرجة أهمية الأنماط السلوكية المختارة

المجال	المهنة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	د.ح.	قيمة "ت"	الدلالة
التخطيط	معلمون	٤,٥٠	٠,٥٥	١٣٨		
	مديرون	٤,٢٥	٠,٥٧	٣٧	٢,٣٤	*٠,٠٢
القيادة	معلمون	٤,٤٧	٠,٥٣	١٣٨		
	مديرون	٤,٤٢	٠,٤٣	٣٧	٠,٦٧	٠,٥٠٠
التقويم	معلمون	٤,٥٠	٠,٤٩	١٣٨		
	مديرون	٤,٣٩	٠,٥٨	٣٧	١,١٣	٠,٢٦٠
الدرجة الكلية	معلمون	٤,٤٩	٠,٤٩	١٣٨		
	مديرون	٤,٣٦	٠,٤٦	٣٧	١,٤٩	٠,١٣٨

* دالة عند مستوى $\alpha \leq$ ٠,٠٥

رابعاً: نصّت الفرضية الرابعة على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين تصورات المعلمين والمديرين لدرجة ممارسة المديرين للمهام والأعمال المنوطة بهم تُعزى للمهنة. وأظهرت نتيجة اختبار "ت" وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في مجالات المقياس منفردة وفي الدرجة الكلية بين المعلمين والمديرين لصالح المديرين كما يبينها الجدول (٨)، وبذلك تكون الفرضية الرابعة غير مقبولة. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من الهدهد (Alhudhud, 1984) وعابدين (Abdeen,.1987) اللتين أظهرتا فروقاً دالة إحصائياً بين ما يقوم به المدير عملياً، وما ينبغي أن يقوم به من وجهة نظر كل من المديرين والمعلمين، وذلك لصالح المديرين؛ وكذلك دراسة كل من صنبر (١٩٨٥)، وقواسمه (١٩٩٢)، والحوراني (١٩٩٣).

الجدول (٨): نتائج اختبار "ت" لدراسة أثر المهنة في تصورات المعلمين والمديرين لدرجة ممارسة المديرين للأنماط السلوكية المختارة

المجال	المهنة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	د.ح.	قيمة "ت"	الدلالة
التخطيط	معلمون	٤,١٠	٠,٧٠	١٣٨		
	مديرون	٣,٤٠	٠,٩٥	٣٧	٥,٠٤	*٠,٠٠٠١
القيادة	معلمون	٤,١٥	٠,٥٨	١٣٨		
	مديرون	٣,٥٧	٠,٨٥	٣٧	٤,٨٧	*٠,٠٠٠١
التقويم	معلمون	٤,٢٨	٠,٥٤	١٣٨		
	مديرون	٣,٤٣	٠,٩٥	٣٧	٧,١٠	*٠,٠٠٠١
الدرجة الكلية	معلمون	٤,١٧	٠,٥٥	١٣٨		
	مديرون	٣,٤٨	٠,٨٦	٣٧	٦,٠٦	*٠,٠٠٠١

* دالة عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)

ويمكن إرجاع هذه الفروق الدالة إحصائياً بين تصورات المعلمين والمديرين في درجة ممارسة المدير للأنماط السلوكية المطلوبة إلى مقدار الرضا عن الأداء الذي يراه المديرون

٥٨٥ ـــــــ

وتتفق نتائج الفرضية الخامسة مع ما أشـــار إليـــه الحورانـــي (١٩٩٣) وخشـــان (١٩٨٩) وعابدين (Abdeen, 1987) حيث ظهرت ممارسات المديرين لمسئولياتهم في واقعها مختلفـــة عن الصورة المرغوب بها والتي يوليها المعلمون والمديرون درجة عالية من الأهمية.

الجدول (٩): نتائج اختبار "ت" للأزواج لمتوسطات درجتي الأهمية والممارســـة لفقـــرات الاستبانة عند عينة الدراسة

	درجة الأهمية		درجة الممارسة					
رقم الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	فروق المتوسطات	د.ح.	قيمة "ت"	الاحتمال*
١	٤,٤٣٥	٠,٦٦٣	٣,٦٦١	١,٢٣٣	٠,٧٧٤	١٧٦	٨,٥٢	٠,٠٠٠
٢	٤,١٤٧	٠,٨٥٣	٣,٥٢٥	١,١٣٠	٠,٦٢٢	١٧٥	٧,٢٧	٠,٠٠٠
٣	٤,٠٩٦	٠,٩٩٢	٣,٢٠٩	١,٥٢٩	٠,٨٨٧	١٧٢	١٠,٠٧	٠,٠٠٠
٤	٤,٢٤٩	٠,٨٨٢	٣,٣٣٣	١,٢٤٢	٠,٩١٦	١٧٦	٩,٥٩	٠,٠٠٠
٥	٤,٣٢٢	١,٠٠٢	٣,٣٩٠	١,٢٣٠	٠,٩٣٢	١٧٤	٩,٤٤	٠,٠٠٠
٦	٤,٢١٥	٠,٩٠٤	٣,٤٠٧	١,٢٥٩	٠,٨٠٨	١٧٤	٨,٩٧	٠,٠٠٠
٧	٤,٣٩٥	٠,٨٨٦	٣,٥٧١	١,١٧٦	٠,٨٢٤	١٧٤	٩,٠٩	٠,٠٠٠
٨	٤,٣٥٠	٠,٩٠٥	٣,٤٥٨	١,٢٢٩	٠,٨٩٢	١٧٤	٩,٩٩	٠,٠٠٠
٩	٤,٠٥٦	١,١٤٢	٣,٥٢٠	١,٢٤٤	٠,٥٣٦	١٧٥	٥,٣٤	٠,٠٠٠
١٠	٤,٦٥٠	٠,٧٠٨	٣,٨٧٦	١,٢١٤	٠,٧٧٤	١٧٥	٩,٠٨	٠,٠٠٠
١١	٤,٦٩٥	٠,٥٥١	٤,١٣٠	١,٠٢٨	٠,٥٦٥	١٧٥	٧,٨٥	٠,٠٠٠
١٢	٤,٣٣٣	٠,٨٥١	٣,٩٣٢	١,٢٦٤	٠,٤٠١	١٧٤	٥,٥٩	٠,٠٠٠
١٣	٤,٤٥٨	٠,٨١٩	٣,٨٤٧	١,٠٧٤	٠,٦١١	١٧٤	٧,٠٩	٠,٠٠٠
١٤	٤,٤٣٤	٠,٧٦٦	٣,٧١٢	١,٢٣٩	٠,٧٢٢	١٧٥	٨,٨٦	٠,٠٠٠
١٥	٤,٤٤٦	٠,٧٤٥	٣,٧٩٧	١,٠٧٤	٠,٦٤٩	١٧٦	٨,٠٦	٠,٠٠٠
١٦	٤,٦٦٧	٠,٦٨٠	٤,٠٣٤	١,١٤٨	٠,٦٣٣	١٧٣	٧,٨٩	٠,٠٠٠

تابع جدول رقم (٩) ... ...

درجة الأهمية				درجة الممارسة				
رقم الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	فروق المتوسطات	د.ح.	قيمة "ت"	الاحتمال*
١٧	٤,٤٠٧	١,٠٠٨	٣,٨٥٣	١,٥٣٠	٠,٥٤٤	١٦٩	٧,٤٥	٠,٠٠٠
١٨	٤,٤٦٣	٠,٨٦٦	٣,٦٦٧	١,٠٧٥	٠,٧٩٦	١٧٥	٨,٢٣	٠,٠٠٠
١٩	٤,٥٤٢	٠,٨٥٩	٣,٧١٢	١,١٢٤	٠,٨٣٠	١٧٥	٩,٧٧	٠,٠٠٠
٢٠	٤,٤٨٦	١,١٥٤	٣,٧٦٨	١,٥٤٤	٠,٧١٨	١٦٦	٨,٠٩	٠,٠٠٠
٢١	٤,٥٣٧	٠,٩٦٥	٣,٦١٦	١,٣٣٦	٠,٩٢١	١٧٣	٨,٦٠	٠,٠٠٠
٢٢	٤,١٨٦	٠,٨٨٢	٣,٢٢٠	١,١٩٨	٠,٩٨٦	١٧٥	٨,٨٣	٠,٠٠٠
٢٣	٤,٤١٢	١,٠٣٦	٣,٤٦٣	١,٣٩٨	٠,٩٤٩	١٧٣	٨,٤٩	٠,٠٠٠
٢٤	٤,٠٧٩	٠,٨٦٢	٣,٣١٦	١,٢٣٠	٠,٧٦٣	١٧٦	٧,٦٥	٠,٠٠٠
٢٥	٤,١٥٨	١,١٨١	٣,٠١١	١,٤٩٠	١,١٤٧	١٧٣	١٠,٧٣	٠,٠٠٠
٢٦	٤,١٦٩	٠,٩٩١	٣,٣٩٥	١,٢٨٩	٠,٧٧٤	١٧٦	٨,٤٦	٠,٠٠٠
٢٧	٤,٤٦٩	٠,٩٨٩	٣,٥٩٩	١,٢٦٢	٠,٨٧٠	١٧٤	٩,٣٢	٠,٠٠٠
٢٨	٤,٥٤٢	٠,٧٣٨	٣,٨٣٦	١,٤٨٥	٠,٧٠٦	١٧١	٨,٧٢	٠,٠٠٠
٢٩	٤,٥٨٤	٠,٧٨٣	٣,٨٥٣	١,١٨٧	٠,٧٣١	١٧٤	٧,٣٠	٠,٠٠٠
٣٠	٤,٥٦٥	٠,٨١٧	٣,٧٩٧	١,٢٤٠	٠,٧٦٨	١٧٥	٨,٥٦	٠,٠٠٠
٣١	٤,٥٨٨	٠,٦٧٠	٣,٨٥٣	١,١٧٣	٠,٧٣٥	١٧٥	٨,٩٣	٠,٠٠٠
٣٢	٤,٣٦٢	٠,٦٣٥	٣,٦٨٤	١,٢١١	٠,٦٧٨	١٧٤	٨,٦٠	٠,٠٠٠

توصيات الدراسة

بناء على ما توصلت إليه الدراسة، وعلى ضوء نتائجها، فإن الباحث يوصي بما يلي:

١. القيام بدراسة تحليلية لأسباب الفروق بين تصورات المعلمين والمديرين فيما يتعلق بتقدير درجة ممارسة المديرين للأنماط السلوكية المتوقعة منهم.

محمد عابدين ـــــــ

حنانيا، آجنس. (١٩٩٣). إدارة المدرسة المطلوبة وتنفيذ المناهج المطلوبة مستقبلاً. ورقة مقدمة لورشة العمل "نحو رؤية مستقبلية لمناهج التعليم الفلسطيني في المرحلة الثانوية"، مجلس التعليم العالي الفلسطيني، القدس.

الحوراني، إبراهيم. (١٩٩٣). واقع الممارسات الإشرافية الفنية لمديري ومديرات المدارس الحكومية الأكاديمية في مديرتي التربية الأولى والثانية لمنطقة عمان الكبرى كما يراها المديرون والمعلمون. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

خشان، عبد العزيز. (١٩٨٩). الإدارة المدرسية في ضوء ممارسات مديري المدارس الحكومية في الأردن لمسؤولياتهم الواقعية والمثالية. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

دائرة الإحصاء المركزية الفلسطينية. (١٩٩٦). الكتاب الإحصائي التربوي السنوي ٩٦/٩٥، سلسلة إحصاءات تربوية، رقم (٢).

رمزي، عبد القادر. (١٩٧٦). مدير المدرسة الثانوية الحكومية في الأردن: متطلبات دوره وإمكانياته. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

السعود، راتب. (١٩٩٤). الفاعلية المدرسية في الفكر التربوي الأمريكي. دراسات، ٢١أ (١)، ٣٩.

الشلالفة، شاكر. (١٩٩٣). العلاقة بين إدراك المدير للنمط القيادي وإدراك المعلمين بهذا النمط. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية

صنبر، شكري. (١٩٨٥). دور مدير المدرسة الثانوية في الأردن. مجلة جامعة بيت لحم، ٤، ١٣٥-١٦٦.

عابدين، محمد. (١٩٩٢). مدراء المدارس والسلوك الوظيفي. ورقة مقدمة لورشة العمل "من أجل قيادات تربوية فاعلة"، مركز الدراسات والتطبيقات التربوية، القدس.

قواسمه، محمد. (١٩٩٢). درجة رضا المعلمين عن الممارسات الإدارية والفنية لمديري المدارس الثانوية الأكاديمية الحكومية في مديرية التربية والتعليم لعمان الأولى. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

مجلس التعليم العالي الفلسطيني. (١٩٩٤). التقرير الختامي لورشة العمل "نحو رؤية مستقبلية لمناهج التعليم الفلسطيني في المرحلة الثانوية"، مجلس التعليم العالي ومنظمة اليونسكو، القدس.

المنيع، محمد. (١٩٨٩). أثر الأنماط الإدارية للمديرين على أعمالهم في المدرسة. مجلة جامعة الملك سعود - العلوم التربوية، ١ (١-٢)، ١٩٥-٢٢٢.

Abdeen, M. A. (1987). A study of the actual and ideal task behaviors of the Arab private school principals in Jerusalem. (Doctoral Dissertation, Ohio University, 1987). Dissertation Abstracts International, 48, 1935A.

Al-hudhud, D. A. (1984). Leadership behaviors of elementary school principals as perceived by teachers and principals in the State of Kuwait. (Doctoral Dissertation, University of Southern California, 1984). Dissertation Abstracts International, 45, A.

Azizi, I. K. (1975). Duties and responsibilities of elementary and preparatory school principals in Jordan. (Doctoral Dissertation, University of Pittsburgh, 1975). Dissertation Abstracts International, 36, 3254A.

Blumberg, A. & Greenfield, W. (1986). The effective principal. Perceptions on school leadership (2nd ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Brookover, W. B. & Lezotte, L. W. (1977). Schools can make a difference. East Lansing, MI: Michigan State University, College of Urban Development.

Clark, D., Lotto, L., & Astuto, T. (1981). Effective schools and school improvement: A comparative analysis of two lines of inquiry. Educational Administration Quarterly, 20 (3), 41-68.

Edmons, R. (1979). Effective schools for the urban poor. Educational Leadership, 37, 15-27.

Goldring, E. & Pasternack, R. (1994). Principals' coordinating strategies and school effectiveness. School Effectiveness and School Improvement, 5 (3), 539-53.

Hallinger, P. & Heck, R. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1985 - 1995. Educational Administration Quarterly, 32 (1), 5-44.

Holdway, E. & Johson, N. A. (1993). Schools effectiveness and effectiveness factors. School Effectiveness and School Improvement, 4 (3), 165-88.

Ibrahim, A. S. (1985). Instructional leadership behavior of high school principals, department heads, and other administrative staff as perceived by teachers and principals. (Doctoral Dissertation, Florida State University, 1985). Dissertation Abstracts International, 47, 17A.

Leithwoow, K. & Montgomery, D. (1984). Improving principal effectiveness. The principal profile. Toronto, Ontario: The Ontario Institute foe Studies in Education.

Lipham, J. (1981). Effective principal, effective school. Reston, VA: National Association of Secondary School Principals.

Mortimore, P., Sammons, P., Ecob, L., & Lewis, D. (1988). School matters: The junior years. Salisbory: Open Books.

Purkey, S. & Smith, M. (1982). Too soon to cheer? Synthesis on effective schools. Educational Leadership, 40, 64-9.

Sergiovanni, T. J. (1991). The principalship: A reflective practice (2nd ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Scheerens, J. (1991). Process indicators of school functioning: A selection based on research literature on school effectiveness. Studies in Educational Evaluation, 17, 471-403.

Slator, R. & Teddie, C. (1992). Toward a theory of school effectiveness and leadership. School Effectiveness and School Improvement, 3 (4), 242-57.

Reitzug, W. C. (1994). A case study of empowering principal behavior. American Educational Research Journal, 31 (2), 283-307.

Reynolds, D. et al. (1994). Advances in school effectiveness research and practice. Oxford: Pergaman.

Valentine, J. & Bowman, M. (1993). Effective principal, effective school: Does research support the assumption? NASSP Bulletin, 75 (537), 1-7.

Weber, G. (1971). Inner-city children can be taught to read: Four successful schools. Washington, DC: Council for Basic education.

Wildy, H. & Dimmock, C. (1993). Instructional leadership in primary and secondary schools in Western Australia. Journal of Educational Administration, 31 (2), 44-62.

الملاحق

الملحق (١): عبارات الاستبانة موزعة على مجالات الدراسة الثلاثة

المجال	العبارات وأرقامها
التخطيط	(١) يشارك في تحديد الأهداف التربوية، (٢) يساعد المعلمين في صياغة الأهداف التدريسية، (٣) يساهم في تطوير المنهاج الدراسي، (٤) يساعد المعلمين في تطوير خططهم التدريسية، (٥) يساعد المعلمين في اختيار المواد التعليمية المختلفة، (٦) يساعد المعلمين في استعمال المواد التعليمية المختلفة، (١٣) ينسق نشاطات المعلمين، (١٤) يوفر الفرص الملائمة ليعمل المعلمون كفريق، (١٧) يشارك المعلمين في تطوير الأنشطة التدريسية.
القيادة	(٧) يدخل تحسينات على طرق وأساليب التعليم، (٨) يعطي المعلمين الفرصة لتكييف المواد مع المتطلبات الفردية، (٩) يشارك في عملية التدريس الصفي ، (١٠) يعمل مع المعلمين لإزالة العقبات التدريسية، (١١) يراعي الفروق الفردية للطلبة، (١٢) يخبر المعلمين بما يتوقع منهم في أعمالهم ، (١٥) يسهل استخدام المصادر والوسائل من قبل المعلمين، (١٨) يشجع المعلمين على الإبداع والتجديد في تعليمهم، (١٩) يحفز المعلمين على تحسين مستوى أدائهم، (٢١) يساعد في تطوير كفاءة المعلمين الجدد وغير المتمرسين، (٢٢) يقوم بخطوات لتسهيل متابعة المعلمين تحصيلهم العلمي، (٣٠) يشرك المعلمين في اتخاذ القرارات المدرسية، (٣٢) يسهل استخدام المصادر والوسائل من قبل الطلاب.
التقويم	(١٦) يتابع تحصيل الطلاب بالتعاون مع المعلمين، (٢٠) يساعد المعلمين على الإفادة من المعلومات لتقويم أنفسهم، (٢٣) يقوم بخطوات عملية لتسهيل الزيارات بين المعلمين ، (٢٤) يقوم بزيارات صفية للمعلمين، (٢٥) يجتمع مع المعلمين قبل الزيارة الصفية لتحديد أهدافها، (٢٦) يجتمع مع المعلمين بعد الزيارة الصفية

محمد عابدين ـــــــ

٥٩٥ ـــــــ